PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 5 1 MARCA 1938 ROK XVII

KONTROLA NAUKI CICHEJ

Drugim zabiegiem[1] niemniej ważnym i istotnym od zadawania jest w lekcji cichej kontrola samodzielnej pracy uczniów. O jej znaczeniu można w streszczeniu powiedzieć, że nauka cicha wtedy w ogóle da jakieś konkretne i dodatnie wyniki wychowawcze i dydaktyczne, o ile bywa systematycznie i umiejętnie kontrolowana.

Odróżniamy zasadniczo kontrolę samego przebiegu nauki cichej czyli kontrolę śródlekcyjną zwaną także opiekowaniem się pracą cichą uczniów oraz kontrolę wyników całogodzinnej samodzielnej pracy ucznia.

Kontrola śródlekcyjna odnosząca się do samego toku, przebiegu pracy cichej, jest w lekcji cichej zabiegiem koniecznym, bez którego praca dzieci byłaby rzadko pełnowartościowa, a w wielu wypadkach małouczciwa. Stanowi ona z jednej strony znakomity środek bezpośredniego oddziaływania na przebieg i jakość pracy cichej poszczególnych uczniów, z drugiej zaś, pozwalając nauczycielowi wnikać dyskretnie, niepostrzeżenie w tajniki swoistego, indywidualnego postępowania uczniów przy rozwiązywaniu zadań i pokonywaniu wyłaniających się przed nimi trudności, daje wychowawcy podstawy do racjonalniejszej, przede wszystkim gruntowniejszej oceny ucznia oraz umożliwia nauczycielowi w oparciu o dokonane podczas niej obserwacje i spostrzeżenia, ustalanie wytycznych dla dalszego doskonalenia zarówno metod uczenia się dzieci jak i metod nauczania.

Czynność kontroli śródlekcyjnej polega na dorywczym badaniu przez nauczyciela, jak poszczególni uczniowie wywiązują się z zadanej im pracy, i na udzielaniu — w razie zauważenia błędów lub trudności — doraźnej pomocy. Pomoc ta może mieć zależnie od przedmiotu i klasy, stopnia rozwoju i zaradności dzieci, zaopatrze-

---

[1] Porównaj artykuł autora *Zadawanie nauki cichej w szkole I stopnia o jednym nauczycielu* (Nr 4/ 1938). *Red.*

nia uczniów w odpowiednie pomoce naukowe, techniki danej pracy cichej — różne postacie, np. wskazówki, krótkiego wyjaśnienia, narady, naprowadzenia, sprostowania błędu itp. Trzeba tylko pamiętać, aby te zabiegi tak ujmować, żeby one możliwie jak najmniej ograniczały samodzielność dzieci.

Ze względu na to, że nauczyciel dla dokonania kontroli przebiegu nauki cichej może się uwolnić od swoich głównych zajęć z oddziałem uczącym się głośno jedynie na pewien ograniczony przeciąg czasu, musi się ona odbywać dorywczo i z tego powodu obejmie każdorazowo prace niektórych tylko uczniów, a mianowicie przede wszystkim dzieci młodszych roczników (komplet wyższy), dalej jednostek stojących poniżej normalnego poziomu rozwojowego dzieci danej klasy oraz takich, których postawę wobec pracy znamionuje lenistwo, a wreszcie uczniów tzw. typu obłudnego. Ostatnio wymienionym należy się specjalnie troskliwa opieka w postaci częstej kontroli śródlekcyjnej, a to z tego powodu, że stosunek ich do samodzielnej pracy nacechowany jest brakiem sumienności i poczucia odpowiedzialności. Uczniowie tego typu stwarzają najczęściej pozory pracy. Udają pilnie zatrudnionych tak długo, dopóki czują na sobie wzrok nauczyciela. Niedostatecznie kontrolowani nie wywiązują się należycie z zadania, wykonują je prawie pod każdym względem niedbale, często pod wszelką krytyką. Kontrola śródlekcyjna, z jej konsekwencjami stanowi dla takich uczniów konieczny środek nacisku, przymusu, pod którego wpływem dopiero oddają się pracy intensywniej, wykonują ją staranniej, rzetelniej.

Skontrolowanie przebiegu nauki cichej wymaga chwilowego uwolnienia się nauczyciela od czynności w klasie zatrudnionej głośno. Lekcję głośną trzeba wobec tego tak ująć, aby w toku jej pojawiały się chwile, umożliwiające krótką nieobecność uczącego. Najłatwiej da się to uczynić, gdy lekcję głośną tak zorganizujemy, że w jej przebiegu będą występowały i przeplatały się różne rodzaje lub techniki pracy, np. po czytaniu głośnym nastąpi czytanie ciche z pewnym bliżej określonym celem, po czytaniu — pisanie, po czytaniu lub rozmowie — rysunek, wycinanki itp.

Kontrola wyników. Zwykle pod koniec lekcji cichej odbywa się badanie wyników całogodzinnej cichej pracy uczniów. Ma ono na celu:

1. sprawdzenie, czy wszyscy uczniowie zadaną pracę w ogóle wykonali,
2. przekonanie się, jak zadania zostały wykonane,
3. ocenianie, czy konkretny cel lekcji cichej został osiągnięty względnie w jakim stopniu i czy wyniki prac poszczególnych uczniów odpowiadają pod względem jakościowym i ilościowym ich możliwościom,
4. stwierdzenie, o ile metodyczne ujęcie względnie organizacja lekcji cichej wpłynęły korzystnie lub ujemnie na samą pracę ucznia jak i osiągnięte przez niego wyniki,
5. dokonanie poprawy.

W zależności od tematu, celu lekcji cichej i przedmiotu nauczania można kontrolę wyników różnie przeprowadzać. I tak kontrola ta może się odbyć np.:

1. przez głośne odczytanie wykonanego zadania wobec całej klasy, z czym łączy się najczęściej równoczesna poprawa zbiorowa,
2. sposobem przeglądania poszczególnych prac bądź to przez samego nauczyciela, bądź też przez przysposobionych do tej czynności uczniów,
3. przy pomocy ustnego lub piśmiennego sprawozdania.

Kontroli wyników dokonuje w zasadzie sam nauczyciel. Może on jednak w wielu wypadkach wykonanie tej czynności powierzyć także zdolniejszym uczniom starszego rocznika danej klasy lub uczniom wyższej klasy danego kompletu, a nawet przy odpowiednich warunkach stosować system samokontroli. Jeżeli dokonanie kontroli wyników zlecamy pojedynczym uczniom, wtedy zachodzi konieczność doboru odpowiednio uzdolnionych jednostek, gwarantujących należyte jej przeprowadzenie i przygotowania ich do tej roli przez każdorazowe krótkie pouczenie, na co mają zwracać uwagę i jak tę czynność wykonać. Niekiedy zamiast pojedynczych uczniów można do tej pracy zaangażować cały wyższy oddział danego kompletu. Sposobność do tego nadarza się wtedy, gdy klasa starsza, ucząca się głośno, upora się przed upływem godziny lekcyjnej z materiałem przewidzianym do przerobienia na danej lekcji.

Szczególniejsza uwaga należy się samokontroli, a to dlatego, że posiada ona pierwszorzędne wartości wychowawcze i dydaktyczne (mianowicie zwiększa ona u uczniów poczucie odpowie-

działności za wyniki pracy, wyrabia w nich sumienność oraz potęguje ich zdolność samokrytycyzmu i samooceny). Praca ta, o ile ma dać wartościowe rezultaty, musi jednakże być umiejętnie organizowana, a przede wszystkim trzeba do jej wykonania przygotować należycie uczniów. Poza tym stosowanie tej postaci kontroli wymaga odpowiednio do tego celu opracowanych i przystosowanych pomocy naukowych. Do umiejętności samokontroli wyników swojej pracy możemy uczniów doprowadzić najlepiej przez systematyczne wdrażanie ich do samopoprawiania. Pracę w tym kierunku należy prowadzić metodycznie przechodząc stopniowo od form łatwych, elementarnych (kl. I i II), do wymagających coraz większej samodzielności (kl. III i IV). Ustopniowanie trudności obejmie następujące główne etapy: 1. samopoprawianie pod bezpośrednim kierunkiem i przy pomocy nauczyciela (kl. I i II), 2. samopoprawianie pod nadzorem nauczyciela i przy pomocy starszych uczniów (kl. III), 3. samopoprawianie przy wyłącznym oparciu o pomoce naukowe w ramach ustalonych prawideł do samopoprawiania.

Kontrola wyników bywa zazwyczaj końcowym momentem lekcji cichej. Nie stanowi to jednak bezwzględnej reguły, gdyż może się ona odbyć również na początku następnej lekcji głośnej tego samego przedmiotu. Jeżeli nauka cicha miała na celu przygotowanie lub opracowanie jakiegoś nowego materiału na temat, którego szczegółowe rozwinięcie odbędzie się na następnej lekcji głośnej (np. w postaci usystematyzowania, powiązania zebranego materiału), wówczas kontrolą wyników można rozpocząć głośne opracowywanie tematu i wtedy będzie ona zarazem momentem nawiązania i naturalnym punktem wyjścia w pracy oraz odegra rolę bezpośredniego nastawienia na dany temat. O ile natomiast lekcja cicha była następstwem głośnej, tzn. miała na celu utrwalenie albo zastosowanie, rozszerzenie lub pogłębienie wiadomości względnie zmechanizowanie nabytych uprzednio umiejętności, wtedy czynność kontroli wyników winna wypaść z zasady na końcu lekcji cichej i wtedy też dla dzieci uczących się głośno trzeba wynaleźć (o ile ich nie wciągamy do akcji kontrolnej) krótkie zajęcie ciche, którym może być np. zapisanie do zeszytów tematu pracy domowej, zanotowanie ustalonego w ciągu lekcji planu materiału itp.

Dąbrowa (woj. poznańskie) *Antoni Stankiewicz*

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO

W gronach nauczycielskich nierzadko dyskutuje się na temat, który to z przedmiotów nauczania zajmuje stanowisko „ważniejsze" w szkole powszechnej. Jakkolwiek słusznie uważamy, że w dziele nauczania i wychowania współpracują zgodnie wszystkie przedmioty, to jednak zdawać sobie trzeba z tego sprawę, iż nauce języka ojczystego przypada w wychowaniu szkolnym rola dominująca, gdyż przedmiot ten jest oficjalnie uznany za podstawę wychowawczą. Już sam wzgląd, że wszystkich przedmiotów w szkole polskiej udzielamy w języku ojczystym, dowodzi wyraźnie, że język polski w szkole powszechnej jest ośrodkiem wszelkiego wychowania; nauka języka jest jakoby konieczną podstawą i podbudową dla wszystkich innych przedmiotów nauczania.

Skoro język ojczysty odgrywa w szkole tak doniosłą rolę, warto zastanowić się nad tym, jakie walory pedagogiczne możemy wyzyskać w związku z nauką języka polskiego.

1. Kształcenie intelektu. Język polski przyczynia się w szerokiej mierze do kształcenia umysłowości dziecka. Już w pierwszych dwu klasach szkoły powszechnej rolę wszechstronnego rozwoju intelektualnego spełnia prawie wyłącznie język polski. Na wyższych zaś szczeblach nauczania język polski bynajmniej nie przestaje odgrywać tej roli, skoro w myśl programu przerabiamy w szkole takie ćwiczenia, jak: samodzielne ujmowanie treści czytanek i wierszy, tworzenie planów, nadawanie tytułów obrazom i cyklom utworów, porównywanie utworów, próby opisów, układanie samodzielnych opowiadań, poszukiwanie zwrotów zastępczych, zastąpienie zwrotów gwarowych odpowiednikami języka literackiego itd. Wszystkie te ćwiczenia językowe wymagają wszakże ciągłej pracy umysłowej, stałego myślenia i logicznego rozumowania; stanowią więc razem wzięte doskonały instrument dla rozwoju umysłowości dziecka.

2. Wychowanie moralne. Obok religii — nauka języka polskiego bodaj najbardziej ze wszystkich przedmiotów szkolnych kształci i rozwija osobowość dziecka. Rozmaite czytanki i utwory zawierają obfitą treść etyczną, ilustrują różnych bohaterów o szlachetnych porywach itp. Wpływ lektury na duszę dzie-

cięcą jest nieraz tak wielki, że uczeń obiera sobie pewną postać z czytanki jako wzór w postępowaniu. Fakt, że nauka języka polskiego pobudza ucznia do ukochania ideałów, stanowi dla nas dużą pomoc w wychowaniu moralnym dziecka.

3. Wychowanie obywatelsko-państwowe. — Przeglądając program języka polskiego zauważymy, że poprzez wszystkie klasy szkoły powszechnej nauka języka ojczystego dostarcza nam szczególnie dużo materiału do wychowania obywatelsko-państwowego. Tak np. przez poznanie godła i barw narodowych wprowadzamy pojęcie Państwa. Obrazki z życia Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego uwypuklają dziecku rolę Głowy Państwa oraz działalność pierwszego Marszałka Polski. Hymn państwowy, piosenki i wiersze o górach, rzekach i mieszkańcach Polski wywołują w sercach młodzieży miłość Ojczyzny i ukochanie wszystkich współobywateli. Opisy walk o niepodległość są dla dzieci dowodem, że mimo czasowej utraty bytu państwowego panowały w narodzie naszym zawsze szlachetne porywy i mocarstwowy duch do czynów. W pogadankach o policji dziecko nabiera szacunku do naszych organów bezpieczeństwa publicznego. Tematy zaś takie, jak strażnicy naszych granic (armia polska, K. O. P., L. O. P. P.) mówią młodzieży o sile naszego narodu, który w razie napadu będzie mógł skutecznie stawić czoło wrogowi. Najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski pozwalają śledzić współczesne wypadki i trzymać rękę na pulsie bieżącego życia w kraju. Omawiając życie Polaków w różnych krajach, dziecko poznaje warunki bytowania naszego wychodztwa za granicą. Zagadnienie współżycia z sąsiadami pozwala na rozpatrywanie stosunków, łączących nas z krajami ościennymi. Omawiając najcenniejsze zabytki sztuki ludowej środowiska i regionu, otwieramy oczy dzieci na piękno naszej rodzimej sztuki, pieśni i gwary ludowej. Wreszcie, samo poznanie naszej mowy prowadzi do umiłowania języka ojczystego, co jest podstawowym warunkiem poczucia przynależności do tego samego organizmu państwowego. Jak widać, przez naukę języka polskiego wychowujemy ucznia na świadomego obywatela Państwa Polskiego, który kocha swój kraj, naród, jego dzieje i kulturę.

4. Wychowanie gospodarcze. Program nauki języka polskiego uwzględnia również momenty życia gospodarczego. Wszakże zwykła, szara, codzienna praca ludzka staje się tematem

rozmów i pogadanek szkolnych. Czyta się o niej w książce, opisuje się ją w wypracowaniach, sławiona jest pięknym wierszem. W ten sposób budzimy uczuciowy stosunek do pracy. Przez tę żmudną pracę dziecko poznaje wysiłek ludzki i będzie umiało go cenić. Na ostatnim zaś szczeblu szkoły powszechnej dzieci zapoznają się z całokształtem życia gospodarczego Polski; tym samym wprowadzamy dziecko w zorganizowany świat produkcji.

5. Nawyk społeczno-organizacyjny. W nauce języka polskiego już od pierwszej klasy począwszy rozpoczyna się zorganizowane życie uczniów i stopniowe ich uspołecznianie. Układanie opowiadań wszelkiego rodzaju odbywa się z początku drogą pracy zbiorowej, zespołowej. Wspólnym wysiłkiem wyszukuje się wyrazy, zwroty, zdania, omawia się błędy ortograficzne itd. Praca zbiorowa występuje jeszcze wyraźniej przy organizowaniu różnych imprez, uroczystości szkolnych itp.

6. Wdrażanie do praktycznego życia. Oprócz celów ideowych nauka języka ojczystego uwzględnia również potrzeby życia praktycznego. Dlatego też przy nauce pisania program podaje takie tematy, jak pisanie listów w związku z potrzebami życia codziennego, a więc: podań, próśb, listów do firm, upoważnień, pokwitowań; dalej: pisanie życiorysów, protokołów zebrań itd. Ponadto w wyższych klasach wdrażamy młodzież do układania i wygłaszania przemówień, do prowadzenia dyskusji itp. Samo zresztą praktyczne opanowanie mowy i pisma stanowi niezbędny środek porozumiewawczy, bez którego człowiek nie dałby sobie już dziś rady w życiu codziennym.

7. Wychowanie estetyczne. Zdawało by się, że nauka języka ma bardzo niewielki związek z zagadnieniem piękna. Tymczasem przy uważnej interpretacji znajdujemy w programie języka polskiego różne fragmenty, odnoszące się właśnie do wychowania estetycznego. Czyż np. piękna, poprawna mowa, estetyczne czytanie lub piękne wygłoszenie wiersza nie dotyczą poczucia piękna? Estetyczne pismo i w ogóle czysto utrzymane zeszyty przyczyniają się w niemałym stopniu do kształcenia zmysłu estetycznego.

8. Wdrażanie do pracy samokształceniowej. Poznanie spraw językowych wymaga od dziecka ciągłej pracy i wysiłku. Sądy narzucone, poglądy niewolniczo i bezkrytycznie przyswojone nie mają tu żadnej wartości. W nauce języka polegać

można jedynie na samodzielności oraz inicjatywie własnej, co w dalszym ciągu jest zasadniczym warunkiem wszelkiego samokształcenia. Nauka języka rozwija w dzieciach również pęd i zamiłowanie do czytelnictwa i w ten sposób kładzie mocne fundamenty pod późniejszą pracę samokształceniową.

Nauka języka polskiego zawiera w sobie bardzo wszechstronny i cenny materiał pedagogiczny. Chodzi tylko o to, aby z niego umiejętnie korzystać i jak najszerzej stosować w pracy wychowawczej.

Inowrocław *Alfons Żurowski*

BADANIE WYNIKÓW Z ORTOGRAFII

Z nauczaniem ortografii w szkole powszechnej jest dużo kłopotu. Szukamy różnych sposobów, by je postawić na właściwym poziomie, a tym samym osiągnąć jak najlepsze wyniki. Rzecz prosta, zawsze pozostanie dużo materiału, z którym uczeń podczas pisania będzie miał trudności. Ale będzie to materiał odnoszący się do wyrazów rzadziej używanych. Natomiast w zakresie często używanych form i prawideł uczeń (zgodnie z wymaganiami programu) kończący szkołę powszechną nie powinien robić błędów. Opanowanie jednak materiału, a w związku z tym osiągnięcie sprawności i umiejętności, zależne jest nie tylko od nauczyciela i jego metody, ale i od samego ucznia, od jego postawy wobec przedmiotu.

Sprawa błędów ortograficznych i stosunku do nich młodzieży, to sprawa jej ambicji poprawnego władania mową ojczystą w słowie i piśmie. Nie wystarczy więc podkreślanie i omawianie błędów. Trzeba, by uczeń niemal na nowo przeżył dany wyraz, by przez pewien czas miał z nim do czynienia i nie przechodził nad poprawą do porządku dziennego. W tym celu zachęcamy młodzież do współdziałania przy badaniu wyników. Chcemy się np. przekonać, jak się przedstawia stan ortografii w danej klasie. Zastosujemy dyktando na określoną grupę wyrazów, np.:

„Naszkicujemy plan dwóch stodółek. Trzy włóki gruntu poprzedzielane są głębokimi bruzdami. Gromadka młodzieży rozważa rezultaty konkursu. Wszyscy garnęli się do wodza: bohaterscy żołnierze, strudzeni gospodarze, uczeni, rzemieślnicy i dziatwa. Maria i Lucjan napisali list do wuja we Francji" (kl. IV).

Poprawiają sami uczniowie pod kierunkiem nauczyciela. Ten kolejno wskazuje poprawną formę każdego wyrazu (przy badaniu wyników nie można pomijać nawet najłatwiejszego). Uczniowie przerabiają wyraz błędnie napisany lub zniekształcają go, nadpisując właściwą formę. Każdy wyraz poprawiony podkreślają. (Tyle podkreśleń, ile błędów w wyrazie). Materiał błędów, nadający się do wyzyskania na tablicach ortograficznych, odkładamy na właści-

wą godzinę, jeśli w danym momencie chodzi nam tylko o zbadanie wyników. Obliczanie może przeprowadzić sama młodzież pod kierunkiem nauczyciela. Uczniowie zgłaszają kolejno ilość błędów. Dwóch z nich oblicza, jeden zapisuje na tablicy w odpowiednio przygotowanych kratkach:

Ilość podkreśleń	Ilość uczniów	Razem podkreśleń
0	10	0
1	4	4
2	6	12
3	7	21
5	8	40
6	17	102
8	3	24
9	2	18
11	2	22
Ogółem	59	243

Pozostali uczniowie obliczają i kontrolują zapisywanie. Wreszcie wyliczają, ile wynosi średnio ilość błędów na jednego ucznia w klasie. Zachęcamy młodzież do odczytywania danych z tablic i zastanowienia się, co nam dana rubryka mówi. Uczniowie ustalą, że są wśród nich tacy, którzy nie zrobili ani jednego błędu. Takich jest dziesięciu. Ale są i tacy, co popełnili po 11 błędów. Takich jest dwóch. Na średniego ucznia w klasie przypada 4 błędy. Wyniki rozważań zapisują w zeszycie w odpowiedniej tabelce:

Dnia 10 II 1938 . . . 0 4 11

Niezależnie od tego możemy przeprowadzić krótki „rachunek sumienia". Zachęcimy uczniów, by przyjrzeli się poprawionemu przez siebie dyktandu i w ciszy sami dla siebie odpowiedzieli, jakimi są uczniami: wzorowymi, lepszymi od średnich, średnimi, czy słabszymi od średnich. Taki rachunek trwa minutę, dwie najwyżej. Możemy dla pobudzenia ambicji wezwać tych uczniów, którzy nie mają ani jednego błędu, by wstali. Można im życzyć, by się utrzymali już stale na tym poziomie, a pozostałym, by tym energiczniej zabrali się do roboty i nadrobili braki. Są uczniowie, którzy chętnie chcą się podzielić z klasą nawet słabszymi wynikami. Tego bronić nie będziemy. Np. uczeń wstaje i informuje: dziś popełniłem o dwa błędy więcej od ucznia średniego. Albo: piszę już nieźle; to znów: mam nadrobić i obniżyć o 1 błąd itp. Taki ortograficzny rachunek sumienia ma dla ucznia duże znaczenie. Klasa śledzi z zainteresowaniem wyniki badania. Dla uczniów (i dla nauczyciela) są ważne następujące liczby: jaka jest najmniejsza ilość błędów, największa, średnia, stosunek każdego z nich do średniej i ilość błędów ogólna dla danej klasy. Oprócz tego uczniowie interesują się żywo ilością błędów-wyrazów. Może bowiem zajść taki wypadek, że klasa po-

pełni dużą ilość błędów, ale co do ilości wyrazów błędnie napisanych, liczba może być nieduża. Np. we wspomnianym dyktandzie ogółem błędów było 243, wyrazów zaś błędnie przez klasę napisanych 19. Różnicę tę uwypuklają uczniom materiały, zbierane do tablic ortograficznych. Tu uczniowie przekonają się naocznie, że opanowanie 19 wyrazów przez klasę może im oszczędzić 243 błędów. To jest mocny bodziec do pracy i woli pisania poprawnie.

Przy tych obliczeniach można też wyodrębniać grupy lub zespoły. Można obliczyć oddzielnie wyniki dla chłopców, oddzielnie dla dziewcząt. Można też w klasach łączonych obliczać rocznikami, a w rocznikach odróżnić znów chłopców i dziewczęta. Wówczas zaostrzymy zainteresowanie i uwagę młodzieży. Rozbudzimy ambicję i chęć jak najlepszego pisania. Uczniowie wtedy rzeczowo porównują, jaki jest postęp, czy liczba błędów w klasie spada, czy się podnosi i wreszcie, jaki rodzaj błędów najczęściej się powtarza. Np. zauważą, że dużo błędów wypadło w zakresie pisowni imion: *Maria*, *Lucjan*. Samo rozumowe stwierdzenie na podłożu przeżycia podczas obliczania już nastawia młodzież na poprawną formę wyrazów błędnie napisanych. Uczniowie wydzielają dane wyrazy do tablicy ortograficznej, a niezależnie od tego przećwiczą doraźnie na lekcji.

Zauważyłem podczas badań w szkołach, że uczniowie poszczególnych klas w danej szkole z zainteresowaniem dowiadują się o stanie ortografii w innych klasach. To samo dzieje się w odniesieniu do szkół sąsiednich. Uczniowie przy spotkaniach omawiają tę sprawę i żywo się nią interesują.. Rozmowy ich są rzeczowe. Bo mogą porównywać i zestawiać wyniki. Rozwija się zbiorowa ambicja pisania porządnie po polsku. Obliczanie ścisłe, oparte na określonym i uzgodnionym materiale, daje również materiał dla nauczycieli sąsiednich szkół a nawet całego rejonu konferencyjnego. Mogą bowiem porównywać wyniki na konferencjach rejonowych i szukać dróg do zaradzenia złu i postawienia sprawy nauczania ortografii na właściwym poziomie. (Układanie testów dla poszczególnych klas na poszczególne okresy, błędy charakterystyczne danego regionu itp.).

Podczas tych rozważań mogą się nasunąć zastrzeżenia. Czy ze stanowiska wychowawczego dobrze jest ujawniać ilość błędów poszczególnych uczniów? Na to odpowiedź jest prosta: sprawa nauczania ortografii i poprawiania błędów nie powinna być sprawą udręki młodzieży, i piętnowania jej lub kłopotów nauczyciela. Jeżeli ten wyjdzie z założenia, że popełnianie błędu przez ucznia przy właściwej metodzie jest już zadatkiem poprawy ucznia; jeżeli do uczniów będzie się odnosił z rzeczową wyrozumiałością, połączoną ze współdziałaniem młodzieży, wówczas nie ma żadnych obaw o to, że młodzież podczas obliczań błędów może być dotknię-

ta w swej ambicji. Owszem: uczniowie nauczą się spokojnie rozważać o błędach, jednak nie bez pewnego przeżycia, które wypływać będzie nie ze strachu przed nauczycielem, czy z oczekiwania na nagrodę, ale ze szczerego smutku czy prostej radości, więc uczuć, płynących z serca podczas nauki. Takie przeżycia znamionują już ludzi kultury. W atmosferze kulturalnej współpracy uczniów z nauczycielem można mówić o tych rzeczach spokojnie. Wtedy nie będzie miejsca na wyśmiewanie się z kolegów słabiej piszących lub wynoszenie się zarozumialcze tych uczniów, którzy piszą dobrze. Śmiałe przyznawanie się do błędów w tym wypadku nie stępi wrażliwości dziecka, lecz zaostrzy jego zainteresowanie i uwagę. Bo tylko wtedy dzieci będą dobrze pisały, jeżeli te czynniki: zainteresowanie, uwaga i wola wezmą udział w pracy i we współpracy wzajemnej uczniów między sobą i z nauczycielem.

Badanie wyników powinien nauczyciel w zasadzie przeprowadzić na początku roku i pod koniec każdego okresu. Zbadanie wyników na początku roku stanie się podstawą do planowania pracy w zakresie nauczania ortografii; pod koniec zaś każdego okresu — zorientuje go, jak również i uczniów, co już zrobiono, a co jeszcze pozostało do zrobienia. Nauczyciel może przedstawić dokładnie dorobek klasy za określony czas (np. od września do grudnia). Tak się bowiem nieraz zdarza, że obejmuje pracę w bardzo słabej klasie. Jeżeli więc będzie miał zbadany poziom na początku roku i zbadane wyniki np. w grudniu, wówczas różnica między stanem z grudnia a stanem z września jasno będzie przedstawiała dorobek klasy i rezultaty jego pracy. Chodzi tylko o jedną sprawę: czy dyktando może być dostatecznym materiałem do badania wyników? Tak, ale w oparciu o porównanie z materiałem, zaczerpniętym z wypracowań uczniów.[1]

W ten sposób sprawa nauczania ortografii wejdzie na drogę zainteresowania i młodzieży i nauczyciela. Chęć badania przez uczniów stanu ortografii w klasie oraz porównywanie go ze stanem w szkole, jak również ze stanem klas w innych szkołach, jest już dużym krokiem naprzód w utrwaleniu ambicji i chęci poprawnego pisania, płynącej ze współpracy ucznia z nauczycielem. Ten zaś łącznie z kierownikiem szkoły ma gotowy materiał dla celów metodyczno-dydaktycznych. Mogłaby zachodzić obawa, że zamiast pozytywnej pracy w zakresie nauczania ortografii wprowadzi się kratki, statystyki, liczby. Tak. Ale tego nie zrobi nauczyciel, któremu zależy na tym, aby uczniów swych nauczyć porządnie pisać i rozwinąć w nich postawę badawczą. Takie obliczenia mogą tylko pomóc, dźwignąć ucznia i nauczanie ortografii pchnąć naprzód.

Ostrowiec (woj. kieleckie) *Dr Tadeusz Pasierbiński*

---

[1] Badanie wyników możemy również przeprowadzać na samodzielnych wypracowaniach uczniów (po uprzednim ich poprawieniu przez nauczyciela).

ZAPOZNANIE DZIECI Z RZECZOWNIKIEM

Nauczanie gramatyki w szkole powszechnej, szczególnie w klasach niższych, sprawia nauczycielowi dużo kłopotu z tego względu, że gramatyka jest dla dziecka całkowicie abstrakcją i aby jakoś pojęcia gramatyczne przybliżyć do umysłowości dziecka, zainteresować je tymi zagadnieniami, sumienny nauczyciel, pragnący wykonać swój obowiązek dokładnie, przeżywa nieraz chwile prawdziwego kłopotu. Przyznam się, że nie udało mi się spotkać nauczyciela całkowicie zadowolonego z wykonania programu gramatyki. Z uwagi na to, zdaje mi się, pożądane by było, a b y w s z y s c y, k t ó r z y z n a j d u j ą j a k i e ś s z c z ę ś l i w e r o z w i ą z a n i e m e t o d y c z n e na tym odcinku pracy szkolnej, d z i e l i l i s i ę s w y m i p o m y s ł a m i z nauczycielstwem, gdyż w ten sposób przyczynią się niewątpliwie do ułatwienia pracy innym. W tej myśli podaję opis lekcji przeprowadzonej przez jedną z koleżanek (kl. III).

Nauczycielka przynosi do klasy przedmiot nieznany dzieciom zupełnie. Jest to dziurkacz. Dzieci oglądają przedmiot z zajęciem i oczywiście pytają: Co to jest? Nauczycielka nie odpowiadając na razie na pytanie demonstruje przedmiot i objaśnia jego przeznaczenie. Każde dziecko chce dostać dziurkacz do ręki, zrobić nim dziurki w papierze. Kiedy wszystkie dzieci obejrzały dokładnie dziurkacz, nauczycielka pyta: Teraz wiecie już co to jest? Oczywiście dzieci odpowiadają, że nie wiedzą, bo nie znają tej r z e c z y.

Wówczas nauczycielka po raz drugi daje dzieciom dziurkacz do obejrzenia, by uświadomiły sobie, że rzecz znają. Powstaje pewna konsternacja, ale szybko dzieci oświadczają, że istotnie rzecz znają, tylko nie umieją jej nazwać, n i e z n a j ą j e j n a z w y. Nauczycielka wykorzystuje sytuację i podkreśla silnie moment, iż mimo że dzieci rzecz znają i umieją nawet używać jej, to jednak nie znają jej nazwy. A to jest bardzo niewygodne w życiu, bo jakże: powiemy np.: *Zosiu, podaj mi...* — ale co? Dalej nauczycielka przypomina dzieciom pytanie, które zadały na widok nieznanej im rzeczy na początku lekcji: *Co to jest?* Pytanie zapisuje na tablicy, a obok niego odpowiedź: *dziurkacz.* Dzieci pilnie patrzą na tablicę i odczytują pytanie i odpowiedź. Nauczycielka bierze teraz przedmiot, pokazuje klasie i pyta: Co to jest? Dzieci odpowiadają: dziurkacz! Czym jest ten dziurkacz? Odpowiadają: r z e c z ą.

Nauczycielka wskazując napisany na tablicy wyraz: *dziurkacz*, zapytuje, czym jest ten wyraz, na co dzieci odpowiadają, że jest on nazwą tej rzeczy. Teraz następuje szereg ćwiczeń z przedmiotami z najbliższego otoczenia (klasy), przy czym silnie podkreślane są odpowiedzi dzieci jako nazwy rzeczy. W dalszym ciągu lekcji nauczycielka z dziećmi dochodzi do wniosku, że nie tylko rzeczy mają swoje nazwy, ale mają je również i osoby, tylko o nazwy osób pytamy: *Kto to jest?*

Pytania: *Kto to jest?* i *Co to jest?* poleca nauczycielka napisać ładnie na małych kartkach i nakleić na pudełka od zapałek. Pudełka te służą do urozmaicenia ćwiczeń domowych. Ćwiczenia przeprowadza nauczycielką w ten sposób, że poleca dzieciom napisać na karteczce 3—4 zdań (w których możliwie dużo nagromadzono rzeczowników), które później dzieci rozcinają na części, wybierają z nich nazwy osób i rzeczy i wkładają do odpowiedniego pudełka. Taka praca wykonana w domu jest sprawdzona w klasie; jeżeli jest jakaś niedokładność lub pomyłka, łatwo ją usunąć.

Ćwiczenia te są urozmaicone różnymi sposobami: raz dzieci mają wybrać z czytanki lub jej części tylko nazwy osób, innym razem — zwierząt itd. Gdy dzieci dojdą do sprawności w wyszukiwaniu nazw, nauczycielka urządza z nimi konkurs, kto potrafi zebrać największą liczbę nazw. Polega to na tym, że dzieci mają opisać w paru lub kilku zdaniach (np. przedstawienie) i jakich wtedy użyją nazw w tym opisie. Następuje tu proces wtórnego przejmowania wrażeń wzrokowych i słuchowych. Dzieci więc piszą wyrazy: *estrada, kotara, chór, śpiew, deklamacja, wiersz, piosenka* itp. W ten sposób zrywa się z werbalizmem i abstrakcją, zdania są żywe, bo wzięte z życia, z przeżyć dzieci. Gramatyka staje się potrzebna, żywa i bliska i dzieci to doskonale czują. Podobnie dobierane są tematy i komponowane ćwiczenia w dalszej pracy, np. zapisujemy, jakich nazw używaliśmy na ślizgawce itd. itd.

Przy opracowywaniu innych części mowy nauczycielka postępuje podobnie. A więc przy czasowniku przybywa nowe pudełko z pytaniem: *Co robi?*, przy przymiotniku z pytaniami: *Jaki? jaka? jakie?* Tak więc w klasie czwartej dzieci mają dziewięć pudełek z odpowiednimi napisami: *rzeczownik, czasownik* itd.

Nowe-Miasto (woj. warszawskie) *Franciszek Strojowski*

IGNACY ŁUKASIEWICZ
TWÓRCĄ POLSKIEGO PRZEMYSŁU NAFTOWEGO

(Szkic lekcji historii w klasie VI)

W ciągu grudnia oraz stycznia i lutego zgodnie z ustalonym rozkładem materiału poznawczego na czoło zagadnień, opracowywanych na lekcjach historii w klasie VI szkoły powszechnej, wysuwają się problemy polityki gospodarczej przede wszystkim wieku XIX. Stanowią one niejako oś, dookoła której obraca się większość tematów. Omawia się więc w tym czasie tematy takie jak: Zmiana w gospodarowaniu na Zachodzie, Wprowadzenie maszyny tkackiej i kolei żelaznej, Nowe fabryki w Polsce, Żyrardów itd. Do rzędu tych nader żywo interesujących młodzież tematów należy również zagadnienie rozwoju przemysłu naftowego w Polsce. Wobec tego, że problem ten istotnie jest ważny z uwagi chociażby tylko na postępującą naprzód motoryzację kraju, uważam za rzecz wskazaną z jednej strony rozpatrywać go w skali ogólnoświatowej, a z drugiej dla pogłębienia zdobytego materiału połączyć lekcję historii z lekcją języka polskiego.

Właściwą lekcję historii poprzedza pogadanka na temat ogólnego rozwoju przemysłu i roli przetworów ropnych w ciągle wzmagającym się rozwoju tegoż przemysłu. Pogadankę tę przeprowadzić można w formie wymiany zdań między nauczycielem a uczniami. Wynikiem tej dyskusji jest stwierdzenie następujących faktów:

1. Posiadanie złóż ropy naftowej względnie swobodny dostęp i dowóz jej przetworów (zwłaszcza benzyny) ma dla każdego kraju ogromne znaczenie przede wszystkim z uwagi na szybki rozwój komunikacji samochodowej i samolotowej,

2. Zagadnienia, związane z właściwym rozdziałem surowców (a więc również ropy naftowej) są w chwili obecnej przedmiotem pertraktacyj między poszczególnymi państwami w ramach posiedzeń Ligi Narodów.

3. Polska posiada złoża ropy naftowej w dostatecznej ilości. (Specjalny nacisk położyć należy na omówienie na podstawie danych statystycznych stanu produkcji ropy naftowej w Polsce w porównaniu z innymi państwami — przy tej też sposobności powtórzyć można w ogólnym zarysie wiadomości o polskim zagłębiu naftowym).

Kończąc tę część lekcji wysunąć należy zagadnienie, kto w Polsce jest twórcą przemysłu naftowego.

Dla opracowania tego pytania należy polecić uczniom przeczytać po cichu odstęp w podręczniku, zatytułowany: *Lampa naftowa. Łukasiewicz.*[1] Składając sprawozdanie z przeczytanego odstępu uczniowie przy pomocy pytań nauczyciela wysuwają następujące zagadnienia:

1. Oświetlenie mieszkań do połowy wieku XIX.
2. Doświadczenia oraz wynalazek Łukasiewicza.
3. Dalsze kształtowanie się problemu oświetlenia.
4. Sprawa produkcji ropy naftowej w innych państwach.
5. Znaczenie pracy Łukasiewicza:
   a) w drugiej połowie wieku XIX,
   b) w dobie obecnej. (W związku z omawianiem tego zagadnienia wypadnie nam nawiązać do spraw omawianych w pogadance wstępnej).

Po ustaleniu oraz opracowaniu poszczególnych zagadnień jest rzeczą konieczną zebrać w całość zdobyty tym sposobem materiał najpierw drogą pytań a następnie drogą samodzielnego opowiadania uczniów.

Wynikiem lekcji winno być wytworzenie się w umysłach uczniów przeświadczenia, że Polak Ignacy Łukasiewicz jest nie tylko wynalazcą pierwszej lampy naftowej, ale równocześnie pionierem ogólnoświatowego przemysłu naftowego oraz, że dzięki niestrudzonym wysiłkom Polaka rozwinął się począwszy od drugiej połowy wieku XIX potężny przemysł naftowy, który odgrywa doniosłą rolę przede wszystkim w d z i e d z i n i e o b r o n y k r a j u.

Na następnej lekcji języka polskiego dla pogłębienia zdobytych o Łukasiewiczu wiadomości oraz naświetlenia z innego punktu widzenia jego prac nad realizacją wynalazku rafinowania ropy naftowej i zbudowania pierwszej lampy naftowej — opracować należy czytankę: *„Żeby ziemia dawała światło...“*[2]

Do opracowania czytanki przystąpić można bez większego wstępu. O ile tego samego dnia, w którym na lekcji historii omówiony został powyższy temat, nie było lekcji języka polskiego, jest

---

[1] H. P o h o s k a i M. W y s z n a c k a: *Z naszej przeszłości*, str. 139.

[2] J. B a l i c k i i St. M a y k o w s k i: *Okno na świat*, str. 209.

rzeczą wskazaną polecić uczniom przeczytać ją w domu oraz opracować jej plan. Gdyby zaś lekcja języka polskiego odbyła się po lekcji historii, czytankę uczniowie powinni przeczytać po cichu, a sprawdzianem należytego zrozumienia jej treści jest opracowanie wspomnianego już planu. Plan ten uwzględnić musi następujące punkty:

1. Odwiedziny przyjaciół w mieszkaniu Łukasiewicza.
2. Podejrzliwość władz austriackich.
3. Wyniki prac Łukasiewicza.
4. Zapalenie pierwszej lampy naftowej we Lwowie w dniu 31 lipca 1853 r.

W dalszym ciągu uczniowie czytają wskazany odstęp głośno, po czym następuje omawianie treści według ustalonego planu.

W tej części lekcji specjalny nacisk położyć należy na uwypuklenie wytrwałości i cierpliwości, z jaką Łukasiewicz pracował nad realizacją swoich wynalazków nie zrażając się piętrzącymi się na każdym kroku trudnościami.

Lekcję kończymy poleceniem opracowania na podstawie lektury (w formie opowiadania) tematu: „Znaczenie pracy Łukasiewicza w dobie obecnej“.

Dla dalszego pogłębienia oraz uzupełnienia na lekcjach zdobytego materiału poznawczego uczniowie winni przeczytać (lektura uzupełniająca) książeczkę Bronisława Duchowicza: *O dawnym i nowoczesnym oświetleniu*. (Państw. Wyd. Książek Szkolnych, Lwów).

Po upływie wyznaczonego czasokresu następuje sprawozdanie z tej lektury.

Poznań *Stanisława Menzlowa*

PYTANIA DO RUBRYKI „NASZE ECHA“ *

Jak ocenić zachowanie się ucznia ostatniego rocznika, który świadomie (mimo upomnień nauczycielki, kierownika, inspektora) nie kłania się nauczycielce? *Al. Sot.* (Pat.)

Czy ustalając postępy ucznia w zachowaniu należy też wziąć pod uwagę jego pilność i uczęszczanie do szkoły? *Cz. St.* (P.)

Jak należy uczyć śpiewu w szkole powszechnej: bez nut, z nutami czy z nut? *M. J. (S)*

---

* Ze względów technicznych umieszczamy tym razem pytania przed częścią dyskusyjną zamiast, jak to zwykle czynimy, na końcu. *Red.*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Jak zająć młodzież szkolną w porze popołudniowej? (Nr 1-2/1938)

Brandstätter w jednej ze swoich broszur apeluje: „Budźcie w dziecku zmysł do wyzyskania każdej godziny".

Zdanie to nabiera szczególniejszego znaczenia w środowisku miejskim i proletariackim. Wieś i jej życie nasuwają dziecku przed oczy cały szereg zajęć zorganizowanych i rozplanowanych przez rodzinę, otoczenie, wreszcie przez nie samo; miasto natomiast skazuje dziecko na bezczynność w sensie ujemnym, wzgl. na bezproduktywne włóczenie się po ulicach.

Z obserwacji zajęć dzieci w naszym proletariackim środowisku wnoszę, że dzieci przez większą część popołudnia nie są rodzicom potrzebne do żadnych posług domowych, poza nielicznymi wyjątkami, do których należą zbieracze węgla, roznosiciele gazet,[1] paczek itp. Tych jednak jest znikomy odsetek. Cóż zatem robi większość dzieci w wieku szkolnym? Czym żyje i w jaki sposób się wyżywa?

Pora letnia wypędza dzieci z dusznych domów na ulice, na łąki, na podwórza. Latawce, piłka nożna, rewizja zawartości śmietników, gonitwy dokoła domu, zabawy w „chowanego", wreszcie gapienie się po ulicy, podsłuchiwanie rozmów starszych, oto zajęcia dzieci. W porze zimowej zastępują je łyżwy, sanki, a w braku tychże kino lub gonitwy. W jesieni sprawa ta przedstawia się daleko gorzej, bo ani łyżwy, ani zabawy, ani piłka (zimno i mokro); podobnie jest i na wiosnę.

Zorganizowana przy szkole świetlica szkolna nie zaspokaja potrzeb i zainteresowań młodzieży, nieodpowiedni lokal (obsługuje dwie duże szkoły), brak najpotrzebniejszych sprzętów, gier i czasopism dla młodzieży, wreszcie cały szereg innych usterek, wszystko to nie przyciąga młodzieży zbytnio do świetlicy a raczej odstręcza.

Że jednak w najtrudniejszym środowisku można młodzież szkolną zająć, można dostroić do jej zainteresowań zajęcia popołudniowe, tego mieliśmy i mamy przykłady.

Jeden z kolegów, rozmiłowany w pracowni przyrodniczej i w tym wszystkim, co się łączy z przyrodą, postanowił stale wziąć sobie do pomocy kilku chłopców na popołudnia. Ponieważ ów kolega opiera prace przyrodnicze, nauczanie przyrody na prymitywach (oszczędność i zaradność), dlatego też dzieci znoszą całą masę rzeczy na pozór bezużytecznych (gałganki, wypalone żarówki, flaszki, słoiki, pudełka od pasty, korki, druciki, śrubki, kawałki żelaza, blachy, rudy, wosku, laku, itp.). Trzeba to wszystko segregować, trzeba przera-

---

[1] W jednym z najbliższych zeszytów ogłosimy ciekawy artykuł p. Bubniaka pt. *Uczeń-gazeciarz.* *Red.*

biać, przetwarzać na materiał zdatny do ćwiczeń fizycznych na lekcjach dopołudniowych. Kiedyż to robić? Na samej lekcji nie ma na to czasu, wobec tego przy pomocy chłopców po południu. Istnieje też zarodek pracowni przyrody żywej. Okazuje się, że większość chłopców wykazuje i w tym kierunku zainteresowania. Jedni gonią za robaczkami dla rybek, inni znów znoszą i spulchniają ziemię dla dżdżownic, jeszcze inni znoszą materiał i budują akwaria, terraria, alpinaria, zaprojektowane przez nauczyciela i przez nich samych. W ogóle, jak zdołałem zauważyć, młodzież szkolna chętnie oddaje swe posługi szkole, lubi zajęcia fizyczne, mniej natomiast podejmuje się prac umysłowych.

Przy odpowiednim podziale pracy sama pracownia fizyczna potrafi zatrudnić około 20 chłopców w każde popołudniu po 2, 3 i więcej godzin.

Analogiczne próby poczyniłem z pracownią zajęć praktycznych, w której po południu było dotychczas głucho. Okazuje się, że młodzież bardzo chętnie przychodzi do pracowni, po to, by strugać, czyścić, ostrzyć, robić porządki, wykonywać pewne prace własnego pomysłu; chętnie zajmuje się modelarstwem lotniczym, obróbką szkła, oprawą książek itd. Jeżeli do tego dodamy jeszcze cały szereg prac z użyciem farb (jak np. wyrób papierów oklejkowych, malowanie drzewa itp.), zainteresowanie tego rodzaju pracami niepomiernie wzrośnie.

Przy zajęciach praktycznych należy pamiętać o jednej rzeczy, a mianowicie unikać narzucania tematów prac dzieciom (szkolarstwa) oraz pośpiechu. Niechaj chłopiec robi to, co w danej chwili pragnie wykonać, albowiem zrobi to i chętniej i lepiej i po kilku udałych pracach stanie się stałym bywalcem pracowni. Osobiście nie wdaję się nawet w zbytnie dyskusje na tematy związane ze znaczeniem wykonywanej przez ucznia pracy, najwyżej pytam, co będziesz robił, wzgl. dla kogo to robisz? W ten sposób uczniowie robią w pracowni, co im się tylko podoba i kiedy im się podoba. Wiedzą, że dwa razy w tygodniu, czy trzy razy w tygodniu (zależnie od umowy), pracownia jest czynna, że można do niej przyjść i wykonać tę lub inną robotę.

Zachodzi pytanie, co uczniowie robią i z czego robią?

Otóż robimy z odpadków wzgl. z materiału skądinąd bezużytecznego dla domu. Potrzaskane szyby, resztki desek, deseczki z paczek, kawałki drutu, słowem, z materiałów, które albo są przystępne dla ucznia w cenie, albo stanowią bezużyteczny w domu materiał. Uczniowie wykonują z niego: pokrywki do garnków, podstawki pod doniczki, spluwaczki, kosze na śmieci, łopatki do masła, zabawki dla dzieci, małe mebelki dla swych braci i sióstr, oprawiają łopaty, widły, grabie, sierpy, siekiery, młotki, robią z drutu haki

do pieców, wieszadełka, podstawki do żelazka, haczyki na klucze itp. przedmioty codziennego użytku. Ostatnio np. w związku ze świętami Bożego Narodzenia oraz wyłonioną potrzebą przystrojenia choinki, kolega wysunął projekt przybrania choinki zabawkami własnej produkcji, przy czym podkreślił, że zabawki szklane nie tylko, że nie są trwałe i piękne, ale są również pochodzenia zagranicznego (niemieckie), wobec czego kupowanie ich wzbogaca kraj sąsiedni a uboży własny, obliczył przy tym razem z uczniami, że za cenę jednej zabawki zagranicznej można by wykonać wcale pięknych kilka zabawek w naszej pracowni. Jedną z lekcyj rysunków w kl. VII poświęcił projektom takich zabawek, a następnie chłopcy w długie wieczory przedświąteczne wykonywali własne pomysły. Ile zainteresowania, ile przy tym zdrowych pomysłów, ruchu, ocenić może tylko ten, kto z młodzieżą podobne wieczory spędził, kto razem z nią się bawił w tego rodzaju prace.

Szkoła powszechna rozporządza na ogół wielkim bogactwem typów młodzieży, skarbnicą zainteresowań i te należy wykorzystać w pracach popołudniowych. Ostatnio np. wyłoniła się kwestia zaopatrzenia szkoły w pomoce naukowe. Ponieważ uczę Polski współczesnej, często stawiałem młodzież wobec faktu braku map specjalnych (narodowościowa, wyznaniowa, gospodarcza, przemysłowa, handlowa, komunikacyjna itp.). Chłopcy zdają sobie sprawę, że nowy olbrzymi gmach szkoły powszechnej potrzebuje bardzo wiele, że nie na wszystko może łożyć zarząd miejski, który poza naszą utrzymuje przeszło 50 różnego typu szkół. Kilka ubocznych dyskusyj na lekcjach i kwestię map rozwiązaliśmy dosyć znośnie. Grono ochotników, specjalistów-malarzy z klas starszych (szóstej, siódmej i ósmej) zaofiarowało swe godziny popołudniowe dla wykonywania map, pod warunkiem, że otrzymają niezbędne ku temu materiały. Zamiast zakupić drogie mapy, szkoła wyłożyła grosze na zakup papieru, farb, tuszu, kilka pędzli, piórek itp. przyborów. Chłopcy przez cały rok spędzają popołudnia w sali rysunkowej przy wygodnych stołach i świetle, rysują wcale udałe mapy, wykresy statystyczne, robią mapy plastyczne, obrazy krajoznawcze przez powiększenie lub podklejają to wszystko w pracowni.

Kolega, prowadzący wychowanie fizyczne, potrzebował kilku sprzętów do sali gimnastycznej. Postawił młodzież przed nową trudnością i po kilku tygodniach zabiegów i dyskusyj sprawa ruszyła z miejsca. Znalazły się powoli i materiały, które zawsze łatwiej zdobyć niż gotowy sprzęt, bo są tańsze. Za kilka tygodni na sali gimnastycznej już młodzież ćwiczyła na drabinkach i ławkach szwedzkich, rzucała granatami i palantem przez siebie zrobionymi.

Koło LOPPu prowadzi modelarstwo lotnicze, które polega nie tylko na wykonywaniu modeli z już istniejących rysunków, ale również na projektowaniu nowości, czynieniu wyna-

lazków, organizowaniu popisów modeli latających, na dyskusjach nad dokonanymi pracami, na krytyce nieudałych prac itp. To wszystko znowu zabiera młodzieży bezużyteczny czas, spędzany dotychczas na pełnej wyuzdania i bezwstydu proletariackiej ulicy. Koło L. M. K. wykonuje modele statków, łodzi, afisze propagandowe i znów ruch w pracowni, ruch, który odpowiada psychice młodzieży, jej rozwojowi fizycznemu, a przede wszystkim niezmiernie zdrowy ruch wychowawczy.

Najważniejsze w tym wypadku jest to, że młodzież oddaje się im dobrowolnie, ochoczo, że pracuje nie tylko dla siebie, ale i dla wspólnego dobra, że ćwiczy nie tylko mięśnie ale i charakter, że uczy się poszanowania dla szkoły i jej urządzeń, że uważać ją zaczyna za przybytek pracy, nie zaś nieuniknioną konieczność, jak to dotychczas miało zazwyczaj miejsce. Wytwarza się w ten sposób atmosfera ciepłych ścian szkolnych, ścian nie tylko dziennych, ale i wieczornych (dotychczas uczeń widział i zżył się ze szkołą tylko w dzień, obecnie widzi ją, przebywa w niej i wieczorem, co specjalnie odbija się na przywiązaniu do budynku).

Korzyści jednostki i domu rodzinnego również są niepospolite, uczeń bowiem wyrabia w sobie zaradność, wykonuje pewne prace, przydatne do domu rodzinnego, budzi zatem szacunek i zainteresowanie szkołą u swych rodziców. Jest to praca może nie planowana, nie ujęta w suche przepisy regulaminu, programu, planów technicznych, ale nie mniej praca żywa, ekspresyjna, odbywająca się w atmosferze swobody, ruchu, wesołości, urozmaicana, kształcąca zarówno mięśnie jak i charakter przyszłego obywatela.

Zastanówmy się, czy nie warto na naszych posiedzeniach rad pedagogicznych przedyskutować to zagadnienie i otworzyć szerzej podwoje szkoły dla dzieci? Młodzież potrafi to należycie ocenić, jeżeli nie obecnie, to w najbliższej przyszłości.

Katowice *Zygmunt Gryń*

*

Pytanie jest ogólnikowe i może nasuwać najróżnorodniejsze odpowiedzi. „Nasze echa“ mają bardzo ograniczony kącik w „Przyjacielu“. Odpowiedzi na pytania muszą być „krótkie a węzłowate“. Tymczasem postawione pytanie wymaga wszechstronnego omówienia zagadnienia, jakim jest opieka nad dziatwą w czasie wolnym od zajęć szkolnych.

A tu jeszcze nie znamy terenu pracy kol. Pławskiej. Inaczej bowiem podchodzimy do tego problemu na wsi, a odmiennie w miastach. Ale i w mieście występują różnice w ośrodkach robotniczych, sferach niezamożnych i — że tak powiem — inteligencji. Nie bez znaczenia jest stopień organizacyjny szkoły. W szkole pierwszego stopnia indywidualność nauczyciela nie jest krępowana. Natomiast

w szkole wyżej zorganizowanej muszą wszyscy nauczyciele kroczyć po jednej linii wytyczonej dla całej szkoły. Grono nauczycielskie niechętnym okiem patrzy na swego kolegę wybijającego się ponad poziomy. Zamiast uznania i współpracy imputują mu karierowiczostwo, a taki niesłuszny zarzut powoduje często załamanie się gorliwej i ofiarnej jednostki.

Zajęcia popołudniowe dziatwy szkolnej są różnorodne i łączą się nierozerwalnie z pracą w szkole. Artykuł 41 *Statutu* poleca pracą domową uzupełniać, utrwalać i stosować wiadomości nabyte podczas nauki w szkole, a nadto samodzielnie opracowywać nowy dostępny temat. Jakkolwiek zadawanie prac domowych zostało zredukowane do minimum, to przecież jakiś czas musi dziecko poświęcić odrabianiu lekcyj na dzień następny. A gdy już ten obowiązek uczniowski spełniło (używam tego terminu świadomie dla podkreślenia, że dziatwa odrabia prace domowe bardzo niechętnie i uważa je nie jako środek do pogłębiania wiedzy — lecz za przykry obowiązek), czeka je tak upragniony i dla rozwoju fizycznego potrzebny sport. Jeśli w dniach niepogodnych nie może ćwiczyć ciała, to szuka rozrywki duchowej w lekturze uzupełniającej, która zajmuje poważną pozycję w pracy ucznia.

Daleko jeszcze jesteśmy od wyczerpania wszystkich dziedzin pozaszkolnych zajęć naszej dziatwy. Wszak nie wspomniałem jeszcze o pracy w organizacjach szkolnych, których przerost stał się plagą szkoły. Zebrania i posiedzenia odbywają się w godzinach popołudniowych. Zapomnieliśmy o próbach występów scenicznych i podobnych imprez z okazji obchodów państwowych, narodowych oraz „Dni", „Tygodni" i „Miesięcy", od których aż się roi, a które bez intensywnej współpracy szkoły nie dadzą się wcale zrealizować.

Dzieci niezamożne — a zwłaszcza wiejskie — wykonują wszelką możliwą pracę, nawet na równi z dorosłymi, wymagającą dużego wysiłku. Te dzieci nie mają czasu na odrabianie lekcyj. Zamożna młodzież pobiera nauki języków obcych, gry na instrumentach muzycznych, a lekcje te odbywają się właśnie po południu. Że dziatwa nasza na wolne popołudnia ma aż nadto dużo — jeśli nie za dużo — zajęć, przekonać się można w każdej szkole. Ale pozwolę sobie zapytać kol. Pławską, c z y n a u c z y c i e l d y s p o n u j e c h o ć b y j e d n y m w o l n y m p o p o ł u d n i e m? Stosy zeszytów, przygotowywanie lekcyj i pomocy naukowych, pozaszkolna praca społeczno-oświatowa, kursy dla poborowych zapełniają nie tylko godziny popołudniowe ale i późnowieczorowe. Nauczyciela obowiązuje jeszcze samokształcenie się. Czasopisma i literatura fachowa, przynajmniej jedna gazeta codzienna, a od czasu do czasu jakaś lektura beletrystyczna są nieodzownymi łącznikami między nauczycielem a światem kulturalnym. Zostawiam już na uboczu życie rodzinne, które także kultywować należy. Przecież paradoksalnie wy-

glądało by, jeśli nauczyciel, wychowawca dziatwy szkolnej, zaniedbałby wychowywanie swojego własnego dziecka.

Ankieta przeprowadzona wśród dziatwy na pytanie, czy życzy sobie opieki nauczyciela w godzinach pozaszkolnych, wypadnie zapewne negatywnie. Młodzież nasza dąży do wyładowywania swojej aktywności, ma pęd do usamodzielnienia się (co zresztą uważamy za objaw dodatni) i czuje się swobodniej, gdy unika argusowego spojrzenia nawet łagodnego nauczyciela.

Na zakończenie wspomnę tylko jeszcze o koniecznej opiece nad niezamożną młodzieżą mieszkającą w opłakanych warunkach. Mam bowiem wrażenie, że niedola tych dzieci dała nauczycielce impuls do szukania odpowiedzi na pytanie w tytule wymienione. Dzieciom tym może tylko świetlica zapewnić schron i przytułek. Tutaj do ciepłej i jasnej izby przychodzić będą te pożałowania godne dzieci jak do schroniska; tu znajdą spokojny i wygodny kąt do odrabiania lekcyj, godziwą rozrywkę, a może i skromny posiłek. Wskazówki, jak należy założyć i prowadzić świetlice szkolne, znajdzie Koleżanka w bibliografii omawiającej pracę świetlicową oraz w prasie pedagogicznej.

Krynki (woj. białostockie) *M. Lichtschein*

Na temat karności w szkole powsz. (Nr 3/1938)

Z trzech artykułów najbardziej teoretyczny a najmniej praktyczny jest pierwszy. Obecnie coraz więcej nabiera na sile rozpędowej opozycja wobec kierunków współczesnych — pedagogicznych i nawet psychologicznych. Musimy sobie dokładnie z tego zdać sprawę, że nowoczesne prądy wychowawcze bynajmniej nie są takie młode. Narodziły się bowiem w okresie przedwojennym, w epoce liberalizmu, który już należy do zamierzchłej przeszłości. To, co powstało po wojnie i w latach ostatnich, jest rozszerzaniem dawnego dorobku. Minęły może bezpowrotnie te czasy, w których wierzyliśmy we wszechmoc wychowania szkolnego, w życiotwórcze działanie szkoły, w jej przemożny wpływ na duszę wychowanka i na środowisko. Dziś nie ma już znaczenia owe sławetne powiedzenie Zamoyskiego: „Taka będzie Rzeczypospolita jakie jej młodzieży wychowanie“. Chyba że pod pojęcie wychowania podstawimy treści nie tylko szkolne. Może już za dużo jest wszędzie tego wychowania, tego *upupiania*, jakby powiedział Gombrowicz w powieści *Ferdydurke*.

B. Suchodolski w *Uspołecznieniu kultury* stwierdza wyraźny upadek wpływów szkoły, jej niemoc. Gdyśmy się co tylko dorwali do niepodległości, myśleliśmy, że przez szkolnictwo cuda osiągniemy. A tymczasem ponad 10 roczników wypuściliśmy ze szkoły, już połowa z nich, jeśli nie więcej, są rodzicami. Czy dostrzegliśmy u nich duże zmiany, głębsze przekształcenia duchowe? Czy nam tak

bardzo pomagają w wychowywaniu najmłodszego narybku? Wystarczy puścić się w teren na pewien czas, by stwierdzić zastraszający stan czytelnictwa, oświaty w ogóle.

Jest to namacalny dowód bankructwa liberalistycznych prądów pedagogicznych, nieudolnie w złych warunkach stosowanego aparatu nowoczesnych środków wychowawczych. Nie wiadomo, jak to dalej pójdzie, bo przecież rzesze seminarzystów karmiły się i dokształcały tym niestrawnym pokarmem idealistycznego nauczania i wychowania. Obecnie utknęliśmy na dobre właśnie na problemie karności. I ani rusz dalej. Nie pomogą nasze najsubtelniejsze rozważania na ten niewdzięczny temat. Przecież „prać" dzieci na wzór hitlerowski nie możemy. To jest po prostu obce naszej naturze narodowej. Ekscesy i zdziczenie obserwowane właśnie u dorosłej młodzieży, która wyszła z naszej nowoczesnej atmosfery wychowawczej, świadczą w inny sposób o bezsilności nowoczesnej szkoły. Wraz z rozwojem szkolnictwa biec musi pogłębianie się oświaty w masach. Szkole trzeba odebrać wiele funkcyj, mianowicie te, których spełnić nie zdoła, i przerzucić je na drugi tor oświaty: na oświatę pozaszkolną.

Zaniedbania oświatowe nauczyciela (zwłaszcza koleżanek, których jest większość, w tym sęk!) srogo się mszczą jeszcze w tym samym pokoleniu. Powiedzmy sobie całkiem szczerze, iż nie przykładamy ręki do środowiska. Wiemy, jak ono jest zróżniczkowane, przebarwione, oplątane różnymi sieciami i wpływami obcymi szkole i nauczycielowi. Boimy się roboty oświatowej z różnych względów. Czy nie należało by przezwyciężyć mimo wszystko ten masowy lęk i rozbudzić w sobie odwagę? „O sile kultury narodu — podobnie jak o każdej innej sile — świadczy przede wszystkim odwaga. Odwaga, która jest wyrazem poczucia wartości i obowiązku, objawem wiary w przyszłość, woli dążenia ku czemuś. Kultura rozrasta się i utrwala wysiłkiem, ryzykiem, bohaterstwem" (*Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, 8). Spełniajmy te postulaty, które w tej przełomowej książce wyraził B. Suchodolski, a problem karności i inne trudne kwestie nabiorą łagodniejszych rysów. Do spełnienia zadań tam zawartych trzeba nastawić całą inteligencję terenową. Tak często bywa: jeden zszywa, drugi drze.

Wychowanie realistyczne bierze górę nad nowoczesnymi kierunkami pedagogicznymi. Wychowują czyny konkretne, pełne rozmachu, wytwarza karność zdrowa i skonsolidowana robota oświatowa w środowisku, życie osobiste przepojone jednolitym planem realizowanym odważnie — bez kompromisu. Atmosferę karności stwarza oświecone środowisko dążące do kultury karnie i świadomie. Bo przecież nie idzie nam o jakąś odosobnioną od życia karność szkolną, ale o tę, którą wszędzie znać, która nie ginie poza lekcją.

Uwagami swymi chciałem praktyczne myśli drugiego i trzeciego artykułu poprowadzić dalej, rzucić pomysł przekształcania naszego myślenia pedagogicznego i zwrócić oczy na rolę roboty oświatowej w karnym wychowywaniu.

Zamość (woj. lubelskie) *Józef Czarnecki*

*

Zagadnienie karności jest obecnie jednym z najważniejszych ogniw w długim łańcuchu spraw, związanych z wychowaniem młodych pokoleń. Dobrze się więc stało, że *Przyjaciel Szkoły* przyniósł trzy wartościowe artykuły problemowi temu poświęcone. Zagadnienie powyższe stoi w ścisłym związku z celami i organizacją nauczania oraz wychowania, które ma za zadanie ogół młodzieży przysposobić, w sensie społeczno-obywatelskim, do życia w społeczeństwie zorganizowanym. Cel wychowania w nowożytnym państwie nie może się więc w żadnym wypadku rozmijać z ogólnymi celami państwa, wyrażonymi w jego prawach. Dzisiejsze zaś państwo jest państwem społecznym. Jednostka ludzka musi być już na ławie szkolnej objęta pewnymi więzami dyscypliny społecznej, bez której żadna zbiorowość ludzka nie da się na dłuższą metę utrzymać. Nie chodzi mi tutaj o sławienie dyscypliny, opartej na przemocy; pragnę tylko podkreślić konieczność stworzenia przez szkołę warunków, w których dyscyplina obywatelska młodego pokolenia wytworzy się w drodze zrozumienia oraz przyjęcia przez jednostkę pewnych obowiązków wobec narodu oraz jego prawnej organizacji, jaką jest państwo.

Aby żyć i zwyciężać w życiu, aby utrzymać na wieczne czasy swoje miejsce pod słońcem, w tych geopolitycznych warunkach, w jakich nam jako narodowi żyć i walczyć przyszło, musimy być karni w imię celów wyższych niż wolność osobista jednostki, w imię dziejowych przeznaczeń wiecznego Narodu Polskiego.

Szkoła, która jest przecież społeczeństwem w miniaturze, musi rozwijać więc w powierzonych jej dzieciach poczucie prawne i samowiedzę obywatelską, bez której nie może być mowy o karności. W dzisiejszym społeczeństwie i w dzisiejszej szkole karność panować musi, rozumiana w sensie zewnętrznym (jako tak zwany przez Hessena *przymus zorganizowany)* a przede wszystkim w sensie wewnętrznym (świadomość prawna i poczucie społeczne wynikające z poszanowania autorytetu władzy mającego swe źródło w racjach wyższych, którym podlegać każe rozum).

Jeżeli teraz z kolei, skreślone wyżej wywody skonfrontujemy z „rzeczywistą rzeczywistością" szkoły polskiej, to stwierdzić, niestety, musimy z żalem, że problem karności w ten sposób rozumiany, wciąż jeszcze czeka na rozwiązanie. Słusznie podkreślił w swym artykule p. M. Radomski, iż nauczyciel polski woła dzisiaj „o skuteczniejsze środki karności", że dopomina

się, by stworzono szkole minimum warunków, w których mogłaby rzeczywiście realizować obowiązujące ją programy nauczania i wychowania.

Przy realizowaniu wspomnianych programów musi być zachowana jakaś równowaga między wolnością ucznia a autorytetem szkoły, wyrażonym w musie szanowania odpowiednich przepisów. Wszyscy stwierdzamy zgodnie, że obecnie ta równowaga jest poważnie zachwiana i jestem skłonny przychylić się do opinii p. Steligi. Sądzę, że gdybyśmy doszli kiedyś do tego, aby w dziele rozwijania i utrzymywania na odpowiednim poziomie karności w szkole współdziałały u nas, podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, policja i sądy dla nieletnich oraz sądy grodzkie (jeśli chodzi o brak dozoru nad dzieckiem ze strony rodziców) to w porównaniu z tym, co widzimy dzisiaj, było by już dużo. W społeczeństwach bowiem tego typu, do jakiego, mimo wszystko, jeszcze należymy, w społeczeństwach, stojących — jeśli chodzi o szerokie masy — na niezbyt wysokim stopniu kultury, pewnym środkom mechanicznym nie podobna odmówić znaczenia wychowawczego. Przez przymus, choćby stosowany jedynie w sensie zewnętrznym, także się ludzi wychowuje. Dlatego też — aczkolwiek pochlebiam sobie, że te wszystkie wspaniałe zdobycze obywatelskie i wartości kulturalne, w jakich obronie często staje tak wielu „postępowców“ w Polsce, nie są także i dla mnie obce — wypowiedziałbym się jednak za wprowadzeniem w Polsce, w niektórych wypadkach, kary chłosty. I wcale się tego nie wstydzę!

W ubiegłym roku karę chłosty wprowadziły u siebie, podobno z doskonałymi rezultatami, Niemcy. A przecież każdy (największy nawet wróg wszystkiego, co niemieckie) przyznać musi, że naród niemiecki — jest wielkim narodem.

Każdy nauczyciel wie zresztą z praktyki, że trafiają się często w szkole, specjalnie w starszych klasach, różne, jak ja to nazywam, typki, pewne swej bezkarności, które swym postępowaniem dezorganizują życie całej klasy, rozumianej jako jednolity zespół, o pewnej — w sensie społecznym — strukturze. Swym rozwydrzeniem demoralizują one całą klasę, wiedząc z góry, że wszelka na ich czyny reakcja szkoły, a przeważnie także domu, będzie iluzoryczna. Jeśli więc nauczyciel miałby prawo, w podobnych wypadkach sprawić jednemu czy drugiemu takiemu „ananasowi“ przyzwoite lanie, to ręczę, że karność w jego klasie poprawiłaby się, niejako automatycznie. Podobny bowiem typek zrozumiałby dosłownie na własnej skórze, że szkoła jest w stanie, w niektórych wypadkach skutecznie reagować na różne jego, obecnie bezkarnie uprawiane wyczyny.

Chocíń (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

*

Artykuł kol. Waśniowskiego nie trafił mi w zupełności do przekonania. Wiele bardzo trafnych uwag zostało ze sobą skłóconych, jedne przeczą drugim. Ale mam wrażenie, że na ten temat dyskutować nie warto. Lepiej może dorzucić kilka uwag własnych. Godnym głębokiego zastanowienia się i wyczerpującej dyskusji jest krótki, ale treściwy artykuł p. kol. Radomskiego, który podaje szereg realnych środków profilaktycznych, oraz artykuł p. kol. Steligi będący doskonałym zwierciadłem tego, co znajduje dziecko po drugiej stronie burty.

W związku z trzema wymienionymi artykułami pragnę stwierdzić, że gdyby w „Przyjacielu Szkoły" udało się doprowadzić dyskusję nad tym jednym zagadnieniem w ciągu bieżącego roku kalendarzowego do końca, gdyby z tej dyskusji zarówno nauczycielstwo jak i rodzice i władze szkolne dowiedziały się, jak przedstawia się kwestia karności w szkole współczesnej i jakie są powody niekarności młodzieży, praca byłaby bardzo pozytywna i mogłaby na prawdę po przyjacielsku ulżyć dzisiejszemu nauczycielowi i kierownikowi szkoły.

Zgodzimy się chyba z tym, że wśród nauczycielstwa nie ma dziś entuzjastów kary cielesnej, a jednak czy naprawdę tak rzadko ucieka się nauczyciel do tej właśnie kary? Wydaje mi się, że wypadków takich jest mnóstwo. Skąd ta rozbieżność teorii i praktyki wychowawczej?

Jestem przekonany, że za wychowanie dziecka w wieku od 7 do 14 lat w d a l e k o w i ę k s z y m s t o p n i u p o w i n n i o d p o w i a d a ć r o d z i c e n i ż s z k o ł a (oni ponoszą świadczenia materialne, oni są właścicielami dzieci, oni mają dziecko pod swą opieką przez 18 do 20 godzin na dobę). Jeżeli więc dziecko jest niesforne, źle wychowane, winni są temu w największym procencie rodzice względnie te stosunki, które może czasem usprawiedliwiają ich absencję wychowawczą. W tych warunkach należało by właściwie wyszukać tego „ktosia", który sprawił, że dziecko w zadatkach dziedzicznych, podatne na wpływy wychowawcze, zostało wykolejone. Przekonalibyśmy się, że przede wszystkim przydałyby się kary i to może i fizyczne dla rodziców, którzy zaniedbują z lada powodów wychowanie dziecka, którzy często sami źle wychowani na przekór szkole „buntują" dzieci.

Co powiedzieć np. o takich rodzicach, którzy z powodu nieobdarowania dziecka butami czy swetrem zakazują mu cichaczem uczęszczania do szkoły, mimo że dziecko posiada i buciki i sweter i nawet dobry płaszczyk? Albo o takich, którzy całymi latami nie zjawiają się w szkole, nie interesują się postępami dzieci, a gdy te otrzymają niezbyt pochlebne świadectwo, wpadają podpici do szkoły, wyzywają nauczyciela od durniów, smarkaczów, i to na oczach wszystkich dzieci? Albo o takich, którzy każą dziecku śledzić każde wyrażenie nauczyciela, każdy jego gest, a potem stwarzają pozory

sprawiedliwości i atakują go na zebraniach organizacyjnych lub piszą donosy do władz szkolnych? Przy naszej płynności pojęć moralnych i społecznych sądy zazwyczaj uwzględniają „niski poziom moralny oskarżonego“ i albo darowują mu karę w zupełności albo też wyznaczają bardzo niski wymiar. Ludzi anarchizujących życie dziecięce i szkolne jest dziś bardzo wiele; wiele też istnieje punktów zaczepienia szkoły i nauczyciela, co oczywiście wywiera fatalny wpływ na młodzież. Dziś jeszcze takie sytuacje, jak: niezwolnienie ucznia-ministranta do mszy św. lub ucznia, który idzie na cmentarz z księdzem z pogrzebem, nieudzielenie urlopu na kopanie, niezwolnienie ucznia-metodysty od obowiązku napisania zadania klasowego na temat zwyczaju „Dziadów“, tolerowanie (choćby całkiem nieświadome) naśmiewania się z ucznia-żyda przez jego rówieśników powodują często nieobliczalne wystąpienia ze strony rodziców i psują harmonię wychowawczą. Znam wypadki (a napewno i koledzy takie znają), że kierownik szkoły został opisany we wszystkich miejscowych gazetach za to, że nie udzielił sali Tow. Wincentego à Paulo na „świniobicie“, inny kierownik szkoły dostał się na łamy prasy za to, że nie pozwolił Tow. Barbary urządzić w szkole zabawy i wyszynku alkoholu. Oczywiście taktowny kierownik potrafi znaleźć wreszcie satysfakcję, ale czy ta satysfakcja będzie przyjęta i odczuta należycie przez dzieci? Te i tym podobne wypadki, anarchizujące życie szkolne, winny posiadać surowe sankcje karne. Kary w tym wypadku jak i w pochodnych powinny spaść tylko na rodziców i na te organizacje, które podobne metody walki ze szkołą z tych czy innych względów tolerują i popierają, czasami nawet inicjują.

O dzisiejszą szkołę ociera się stanowczo za wiele domorosłych wielkości, które nie mając często żadnego pojęcia o wychowaniu dzieci, o życiu i atmosferze szkolnej wszczynają walkę, na której traci przedewszystkim samo dziecko.

W różne kompetencje kierownika szkoły wkracza nierzadko wójt, sołtys, proboszcz, prezesi organizacyj itp. Niedawno zaszedł wypadek, że dziewczyna 16-letnia, prezeska Stow. Mł. Żeńsk., opiniowała w piśmie, skierowanym do władz szkolnych, że kierownik szkoły X nie nadaje się na to stanowisko, bo nie umie wychowywać dzieci i nie popiera jej organizacji. Tego rodzaju występy są częstsze, aniżeli nam się to pozornie zdaje. Nie róbmy więc komedyj i nie miejmy złudzeń co do pozytywnego wychowania dziecka w takich warunkach. Wystarczą dwa lub trzy takie „piękne“ i „przykładne“ obrazki w danym środowisku, aby wykopać stałą przepaść między dzieckiem a szkołą, aby poderwać na kilkanaście lat zaufanie społeczeństwa do szkoły.

Należało by więc najpierw kwestię karności rozwiązywać od góry tj. od rodziców i na nich obmyśleć odpowiednie i przekonywujące namacalnie sankcje. Po drugie, należało by za wszelką cenę urządzić jakieś przymusowe kursy przeszkoleniowe dla rodziców, na których poznaliby swoje obowiązki i odpowiedzialność wychowawczą. Jeśli dziś do zawodu szewckiego trzeba się przygotowywać przez 3 i 4 lata, to cóż dopiero mówić o zawodzie rodzicielskim? Chyba nie będziemy się łudzić, że intuicja i uczucia macierzyńskie potrafią zapełnić wszelkie luki umysłowe i nieuctwo w sprawach wychowania. Kandydat i kandydatka do zawodu małżeńskiego winni posiadać odpowiednie zaświadczenia z odbytych egzaminów małżeńskich (podobnie jak to już ma miejsce w niektórych stanach Ameryki Płn.). Wówczas i sądy nasze nie miałyby skrupułów w ferowaniu surowych wyroków na wichrzycieli życia szkolnego i destruktorów dusz dziecięcych.

Istnieją też rodzice, którzy mimo wykształcenia i wysokiego stanu majątkowego, nie „mają czasu“ na wychowanie dzieci, powierzając je swym służącym i ulicy. Sami uganiają się za coraz to nowymi zdobyczami materialnymi, a dziecko przychodzi do szkoły brudne, oberwane, nie przygotowane do lekcyj lub czasami nawet przez długie miesiące nie zjawia się w ogóle w szkole. Czy na takich „rodziców“ nie można by znaleźć jakiegoś środka ustawodawczego? Bo chyba dzieci takich rodziców nie wzmagają poczucia karności u całej klasy.

Może by Szan. Koledzy zechcieli wreszcie wypowiedzieć się na temat, jak wychować dzieci z urodzenia niesforne bez uciekania się do kary fizycznej? Objaśnię to zagadnienie bliżej. Otóż zdarza się, i to dosyć często, że w klasie od 3 do 7 znajdzie się typ o zdecydowanie przestępczym charakterze: kradnie, bije dzieci piórnikiem, książkami, podkłada nogi, wiesza się stale na schodach, zaczepia przechodniów na ulicy itp. czyni wybryki. Rodzice mimo kilkakrotnych wezwań nie zjawiają się w szkole i „nic ich to nie obchodzi“, bo w domu synek jest grzeczny, a w szkole od tego są „rechtory“.

Czy pozwolić synkowi na anarchizowanie klasy szkolnej, skoro żadne z wymienionych w trzech cytowanych artykułach środki nie skutkują, a domu wychowawczego nie ma i nie istnieją żadne środki czy widoki po temu, aby taki „wybranek“ znalazł się wcześniej czy później w odpowiednim dla niego zakładzie? Czy nie należy raczej w tych wypadkach mechanicznie w obecności kilku uczniów namacalnie przekonać ucznia o nierentowności jego wybryków dla własnego samopoczucia. Uważam, że sankcję taką mógłby mieć kierownik szkoły, i że taka sankcja, jakkolwiek nie wychowa ucznia na karnego obywatela, to jednak *zapewni szkole ochronę przed takim młodym gangsterem.*

Chyba, że przekona mię któryś z Szan. Kolegów-dysputantów, że wśród dzieci nie istnieją typy o wyraźnej predylekcji do czynienia innym wstrętów, że nie istnieją typy obciążone dziedzicznie, typy niszczycielskie, typy aspołeczne, nie reagujące na „ludzkie“ metody i środki wychowawcze.

Rozumiem, że w przyszłości powstanie w kraju taka sieć zakładów odosobnienia dla dzieci przestępczych, że zostaną stworzone takie warunki, w których z góry wykluczone będzie szerzenie anarchii wśród rówieśników, ale za nim to nastąpi, co ma robić bezbronny nauczyciel?

Katowice *Zygmunt Gryń*

*

Kwestia karności w szkole powszechnej jest bardzo ważna, gdyż od tego, czy jest w szkole karność, zależy w znacznym stopniu wynik nauczania i wychowania. Każdy nauczyciel zgodzi się zapewne bez zastrzeżeń z treścią wszystkich trzech artykułów, bo są dobrze napisane i aktualne, ale nie wyczerpują jeszcze danej sprawy.

Artykuł p. kol. Waśniowskiego traktuje rzecz głęboko, idealistycznie, choć tym samym nieco teoretycznie. Wywody i wskazania szan. autora stoją na poziomie naukowym i są cenne, ale nie zawsze podane rady dadzą się wykonać lub w razie zastosowania dadzą wynik pożądany. I ja się piszę z tymi, którzy mówią: „Słowa są piękne, ale życie jest inne“. Czy może np. nauczyciel mając klasę przepełnioną poznać indywidualność uczniów, rozpoznać, kiedy kłamią, dojść do porozumienia z ich rodzicami itp.? Każdy wychowawca zgodzi się też z pewnością z p. kol. W., że jeżeli trafi się nauczyciel, który by całą naukę, swój prestiż i swą karność w szkole chciał oprzeć na fizycznym terrorze, to wtedy nie tylko źle, ale najgorzej spełniałby swoją misję. Przychodzi jednakże na myśl, jaki rodzaj fizycznego terroru (!) mógłby taki nauczyciel — raczej pogromca dzieci — stosować, bez narażenia się na przykre następstwa, gdyż w szkole najmniejsza nawet kara cielesna jest zabroniona.

Wywody kolegów p. Radomskiego i p. Steligi ujmują daną kwestię również trafnie i w każdym punkcie słusznie, a przy tym więcej praktycznie i takie roztrząsanie sprawy może rzecz posunąć naprzód. P. Radomski pisze, że te środki karności, które nam pozostawiono, są nie wystarczające. Ależ nam w ogóle nie zostawiono żadnych środków karności! Sprawa karności w szkołach domaga się stanowczo reformy.

I dziwna rzecz: Statut i program szkoły powszechnej mówią wszechstronnie o wszystkim w dotyczących sprawach, szczególnie szeroko o obowiązkach nauczyciela, a pomijają zupełnie kwestię utrzymania karności w szkole i nie dają nauczycielowi żadnej egzekutywy tak, jakby miał do czynienia zawsze z samymi aniołkami. A przecież wiemy, że w wielu szkołach jest w wyższych klasach dużo

chłopców krnąbrnych, zuchwałych, zepsutych, z którymi zwłaszcza nauczycielki nie mogą sobie dać rady. Chłopcy ci niekiedy wprost maltretują i znęcają się nad swymi wychowawcami i wywierają do tego jak najgorszy wpływ na lepsze dzieci. Nauczyciel zaś jest wobec takich uczniów bezbronny. Ile w takich warunkach marnuje się energii i zdrowia nauczycieli, jak cierniowym staje się ich zawód, ile szkód ponosi sama dziatwa!

Nie piszę tych słów pod osobistym kątem widzenia, bo na wsi, w której pracuję, mam dzieci łagodne, dobre i posłuszne, ale słyszę i wiem, co się dzieje nieraz w szkołach miejskich, jak tam koledzy, zwłaszcza koleżanki, narzekają na upadek karności, rozluźnienie wśród dziatwy i na gorzką w tych warunkach pracę, która niszczy ich nerwy i obniża wyniki nauczania. A to wszystko dlatego, że w obecnej szkole nie ma żadnych kar.

Szkoła jest małym społeczeństwem, w którym młodzież przygotowywać się ma do późniejszego życia. W życiu zaś jednostkę na każdym kroku spotyka się z sankcjami. Społeczeństwo szkolne, które w swej organizacji nie przewiduje w żadnym wypadku sankcji, jest pozbawione jednego z warunków należytego funkcjonowania i nie może przygotować należycie do życia realnego. Trzeba ten brak uzupełnić i wprowadzić jakieś sankcje karne w szkole dla tych, dla których wszelkie inne środki pedagogiczne nie wystarczają. Szkoła nie powinna być pozbawiona najsilniejszego środka pedagogicznego (czasem jedynie skutecznego), jakim są kary, jeżeli ma wychować materiał na przyszłych karnych obywateli państwa.

Dzieci same odczuwają potrzebę jakiejś egzekutywy ze strony nauczycieli i domagają się kar na złych i dokuczliwych kolegów. Jest to prawo naturalne, że po winie idzie kara. Może być i przebaczenie, ale to zależy od zachowania się winnego. Samo przeświadczenie o tym, że prawo to jest w szkole respektowane, działałoby na dzieci umoralniająco. N a t o m i a s t n i c b a r d z i e j n i e r o z z u c h w a l a z ł y c h, a n i e p s u j e d o b r y c h, j a k b e z k a r n o ś ć z ł a.

Zepsutego i dokuczliwego chłopca ze szkoły wydalić nie można, zakładów poprawczych jest za mało, a coś należało by z nim uczynić, bo bezkarność jest zachętą do dalszych wybryków. Skuteczne kary są więc w szkole konieczne, jeżeli karność szkolna ma być przywrócona wszędzie. Nie uznawać tego mogą tylko pedagogowie-teoretycy, którzy masowo dzieci nie uczyli. O ile wiem, to w Anglii — nie mówiąc już o Niemczech — jest stosowana nawet kara chłosty w szkołach. A przecież nikt nie posądzi Anglików o niższą od naszej kulturę lub o zacofanie. Rzeczą pedagogów-praktyków wespół z czynnikami administracyjnymi było by obmyśleć, jakie u nas skuteczne kary w szkole miałyby być wprowadzone.

Chorzemin (woj. poznańskie) *Franciszek Wargacki*

NOWE KSIĄŻKI

Stanisław Szober: *Na straży języka.* Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego. Nakł. „Naszej Księgarni", Warszawa. 1937. Str. 243. Cena zł 4,50.

W przyspieszonym tempie przeżywań codziennych zanika w nas dbałość o piękno i prawa gramatyczne mowy. Nie precyzujemy swych myśli, wypowiadamy je dowolnie, niemal automatycznie; dlatego łatwo ulegamy niebezpiecznym sugestiom i naleciałościom obcym, nawykowi zbyt dalekich uproszczeń. Nadużywanie „ulubionych", modnych wyrażeń, zwrotów, do których należą: *specjalny, szalenie, okropnie* i inne, jest typowym objawem małej troski świadomej o język. W krótkich, zwartych artykułach wyjaśnił prof. St. Szober rozmaite błędy mimowolne, obserwowane w potocznej mowie, w prasie, w książkach, ogłoszeniach itp. Nie możemy się dziwić niedbalstwu językowemu ludzi „szarych", którzy wypowiadają swe pragnienie i myśli z konieczności życiowej. Nie dlatego mówią, aby zdobyć styl. Inaczej ustosunkujemy się do jednostek piszących i wyrażających swe przeżycia w celu podziałania na odbiorców wytworami języka. Dziennikarz, wytwórca reklam, reporter, okolicznościowy mówca, nauczyciel, oświatowiec, działacz społeczny, polityczny i inni muszą refleksyjnie traktować swe wypowiedzenia, świadomie je formułować.

To jest droga do ujednostajnienia kultury językowej, która jest jednym z wielkich środków głębszego — od wewnątrz — powiązania mas z różnych terenów i środowisk. Nawet i gwarowe właściwości wymagają opieki mówiących; inaczej powstanie żargon, zlepek językowy. .

Czcigodny autor w 50 artykułach poruszył różnorodne sprawy: rozproszył i wyjaśnił wiele wątpliwości językowych, wskazał na liczne zjawiska szablonu i automatyzacji mowy. Ułatwienia są najczęściej grubymi błędami językowymi. Mają zbyt często podłoże środowiskowe. Jakiś studencik *wdepnął* do prof. St. Szobera; czyż nie mógł *złożyć wizyty* lub po prostu *wstąpić?* Jednostki z warstw niewykształconych operują nieokrzesanym językiem „literackim", nim się dorobią mowy estetycznej. Ci tzw. wykształceni też mocno błądzą, paplają bez namysłu. Jakże pokraczna jest rozmowa nieraz słyszana w klubach, urzędach itp. Studium prof. Szobera „depce" po nagniotkach tym gadatliwym jegomościom. A są tacy, co potrafią cały dzień *trajlować, młócić słomę.* Boże, jeśli nie ma pieniędzy, to trzeba słowa oszczędzać, bo istotnie w wielu momentach — milczenie to złoto (dosłownie!).

Zdawało by się czytelnikowi, że dzieło Szobera — to nudna naukowa rozprawa. Autor udowodnił w swych artykułach, ile humoru można „zmieścić" w rzeczy ścisłej, naukowej. Czyta się *Na straży języka* z pełnym zainteresowaniem i bez zmęczenia. *Józef Czarnecki* (Zamość)

Saturnin Racinowski: *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Wypisy polskie" dla klasy V szkół powszechnych B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego* i *J. Czechowicza.* Zakład Narodowy im Ossolińskich, Lwów. 1937. Str. 60. Cena zł 0,80.

Książeczka dzieli się na trzy części. W pierwszej omawia autor konstrukcję podręcznika, dobór tekstów, autorów i ilustracji. W drugiej części znajdujemy ogólne uwagi metodyczne o opracowaniu czytanki, a więc uwagi o toku lekcji, o tym, jak omawiać ilustracje zawarte w podręczniku, jak układać plan czytanki, o ćwiczeniach związanych z czytaniem. Uwagi te są zgodne z programem i współczesną dydaktyką. Autor opiera się głównie na metodyce Klemensiewicza. Część trzecia zawiera szczegółowe wskazówki metodyczne w odniesieniu do poszczególnych czytanek. Wskazówki te nawiązują do środowiska uczniów, do materiału innych przedmiotów nauczania (korelacja), do przeżyć dziecka, do wydarzeń aktualnych. Do każdej czytanki podaje autor odpowiednie ćwiczenia słownikowe, gramatyczne i ortograficzne. *Ludwik Bandura* (Bydgoszcz)

DOPISEK REDAKTORA

Zgodnie z zapowiedzią daną w poprzednim „Dopisku“, umieściłem drugi artykuł p. kol. Stankiewicza na temat nauki cichej omawiający jej kontrolę. Wczoraj otrzymałem m. i. rękopis pt. „Istota nauki cichej“; autor p. kol. Szym. pisze w liście, że „artykuł jego może się przyczynić do sprostowania wielu błędnych pojęć, jakie do tego czasu pokutują wśród części nauczycielstwa“. Nie zdążyłem jeszcze zapoznać się z treścią tego artykułu (w czasie korekt i wykańczania zeszytu bieżącego nie mam czasu na przeglądanie prac a nawet korespondencyj!). Wspominam dlatego o uwadze p. kol. Szym., bo cieszy mnie to zaufanie, jakim darzy się „P. S.“, i ta wiara kolegów, że ich praca stanowić może cegiełkę w budowie polskiego szkolnictwa.

Właśnie dzisiejszy zeszyt — to nowy dowód żywotności „P. S.“ Mam na myśli część dyskusyjną: głosy o karności w szkole powszechnej. W nrze 3 umieściłem trzy artykuły (pp. kol. Waśniowskiego, Radomskiego i Steligi) oświetlające ten drażliwy temat, a w dzisiejszym zeszycie koledzy z Lubelskiego i Wołynia, z Śląska i Poznańskiego wypowiadają swoje żale i domagają się „stanowczej reformy odnośnie karności w szkole“. Dysputanci podchodzą do zagadnienia z różnych punktów widzenia, ale wszyscy są zgodni co do tego, że obecnie jest źle. P. kol. Wargacki zastrzega się wprawdzie, że jego dzieci są łagodne, dobre i posłuszne, a mimo to odczuwa brak kary dla dokuczliwych i złych uczniów. Gdy tak pisze kolega z spokojnej wsi, to zrozumiałym staje się głos nauczyciela z wielkiego miasta, p. kol. Grynia z Katowic, który żąda wprost ochrony szkoły przed młodymi „gangsterami“ i kończy rozpaczliwym wołaniem „bezbronnego nauczyciela“! Również i p. kol. Jasiński na Wołyniu, zdala od demoralizujących wpływów wielkiego miasta, smutne musiał zrobić doświadczenia, skoro wypowiada się bez osłonek za wprowadzeniem w Polsce w pewnych okolicznościach kary chłosty. „Szkoła powinna być w stanie w niektórych wypadkach skutecznie zareagować na różne, obecnie bezkarnie uprawiane wyczyny“. Wreszcie p. kol. Czarnecki, obecnie instruktor oświaty pozaszkolnej, rzuca pomysł przekształcenia naszego myślenia pedagogicznego i zwraca uwagę na znaczenie pracy oświatowej dla wychowania karnego.

Umieściłem też dwie odpowiedzi na pytanie kol. Pławskiej w sprawie zajęcia popołudniowego młodzieży szkolnej. Pewną ilustracją będą artykuły p. kol. Bubniaka o uczniu-gazeciarzu i p. kol. Jankuna o wytwórni pomocy naukowych w Wilejce, które umieszczę zapewne już w przyszłym zeszycie. — Polecam uwadze trzy nowe pytania; dalsze, nadesłane przez p. kol. Grynia, podam później.

Przedmiot nauczania, któremu poświęciłem niniejszy zeszyt — to język polski. O jego wychowawczych wartościach mówi p. kol. Żurowski. Rzeczy na ogół są znane, ale może warto było je przypomnieć, tym więcej, że autor podał całość myśli — w pewnym porządku. Następnie wprowadzam jako nowego współpracownika p. dr Pasierbińskiego. O zaproponowanym przez szan. autora sposobie badania wyników z ortografii można podyskutować. Na temat zapoznania dzieci z rzeczownikiem w klasie III pisała wprawdzie niedawno p. Missolowa (w nrze 16/1937), ale umieściłem chętnie przesłaną przez p. kol. Strojowskiego lekcję ze względu na oryginalne podejście metodyczne oraz dla podkreślenia, że zgadzam się z autorem, aby wszyscy, którzy znaleźli jakieś szczęśliwe rozwiązanie metodyczne, dzielili się swymi pomysłami na łamach „P. S.“

Następny szkic lekcyjny o twórcy polskiego przemysłu naftowego p. Menzlowej jest pewnym połączeniem lekcji języka polskiego z lekcją historii. Tym samym chciałem zaznaczyć, że w przyszłym zeszycie przejdę do nowego przedmiotu, do historii. — W części bibliograficznej uwzględniłem — z braku miejsca — tylko dwie pozycje odnoszące się do nauczania języka polskiego.

Kończąc powtarzam zdanie z komunikatu Administracji, aby „miesiąc marzec stał się miesiącem regulacji prenumeraty“, bo najlepsze artykuły i najmądrzejsze myśli jedynie wtedy mogą ukazać się drukiem, jak wpływać będą regularnie opłaty od Szan. Czytelników. *B.*